

Alteridade e educação: um exercício a partir da práxis pedagógica da libertação

Alterity and education: an exercise from the pedagogical praxis of liberation

Daniel Pansarelli^(*)

recebido: 12/2016
aprovado: 12/2016

Resumo: o tema da Pedagogia latino-americana da libertação, trabalhado por Enrique Dussel na década de 1970, acabou não ganhando desdobramentos mais significativos em suas obras mais recentes, maduras. Trata-se, todavia, de tema de grande relevância na arquitetura da Filosofia e da Política da libertação. Este artigo tem por objetivo recuperar a referida temática, quiçá fomentando estudos mais atualizados a seu respeito – justificando-se assim o caráter parcialmente propedêutico do presente texto. Partindo-se do próprio processo formativo do autor em questão, busca-se mostrar como o tema da alteridade tornou-se o ponto central de sua obra em geral e de sua pedagógica em particular. Para isso, apresenta-se a trajetória de seus estudos, passando pelas leituras de autores como Heidegger e Lévinas, chegando ao movimento que lhe permitiu construir a Filosofia da Libertação. Em seguida, aborda-se a construção de seu método de investigação, pautado no reconhecimento e no respeito à alteridade, apontando contribuições possíveis deste método ao campo da educação. Passa-se, então, a um exercício de aplicação do método apresentado: a Modernidade é tomada como objeto de estudos, permitindo explicitar o potencial interpretativo existente em sua compreensão desde um método e um contexto próprios, latino-americanos.

Palavras-chave: América Latina, Pedagogia, Enrique Dussel, Modernidade.

Abstract: the theme of the Latin American pedagogy of liberation, worked by Enrique Dussel in the 1970s, ended up not gaining more significant developments in his more recent, mature works. However, it is a subject of great relevance in the architecture of Philosophy and Liberation Politics. This article aims to recover the aforementioned theme, perhaps by encouraging more up-to-date studies about it - thus justifying the partially propaedeutic character of this text. Starting from the formative process of the author itself in question, it is sought to show how the theme of alterity became the central point of his work in general and his pedagogical in particular. For this, the trajectory of his studies is presented, passing through the readings of authors like Heidegger and Lévinas, arriving at the movement that allowed him to construct the Philosophy of the Liberation. Then, the construction of his method of investigation, based on the recognition and respect for otherness, is proposed, pointing out possible contributions of this method to the field of education. An exercise in the application of the presented method is then applied: Modernity is taken as object of studies, allowing to explain the interpretive potential existing in its comprehension from a Latin American method and context.

Keywords: Latin American, Pedagogy, Enrique Dussel, Modernity.

Introdução: contexto histórico e antecedentes teóricos

Os anos 1960 e 1970 se caracterizaram, na América Latina, por uma ampla presença de sucessivos governos ditatoriais em diversos países¹. No contexto da guerra fria, a busca das duas grandes potências – União Soviética

^(*) Professor e Pró-reitor de Extensão e Cultura na Universidade Federal do ABC. Filósofo, doutor em Educação pela FEUSP. Contato: pansarelli@gmail.com

Problemata: R. Intern. Fil. v. 7. n. 3 (2016), p. 74-89 ISSN 2236-8612

doi: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v7i3.32086>

e Estados Unidos – por ampliar sua presença territorial no mundo por meio da *conquista* de países aliados não poupou as nações latino-americanas: elas eram estratégicas, dentre outros motivos, pela proximidade geográfica com os EUA, significando ponto privilegiado de ataque ou de defesa em incursões militares. A presença do modelo socialista em Cuba era franca ameaça aos estadunidenses, que cuidaram de garantir que não haveria outros espaços para a invasão soviética no continente americano. Subsidiaram em diversos países ditaduras militares de perfil político conservador, a exemplo da que se instalou no Brasil em abril de 1964. Tais ditaduras, por seu turno, ocasionaram o surgimento e a consolidação de movimentos intelectuais e políticos de libertação nacional, que se colocavam contra o modelo político-econômico capitalista, bandeira ideológica estadunidense, e em defesa das parcelas mais oprimidas da população. Suas expressões mais difundidas talvez sejam a *Pedagogia do oprimido* e a *Teologia da Libertação*.

Enrique Dussel, que nasceu em Mendonza, Argentina, na véspera do Natal de 1934, iniciava sua carreira docente enquanto as ditaduras latino-americanas se instalavam. Recebeu forte influência católica desde a juventude, tendo participado ativamente de movimentos sociais ligados à igreja. Formou-se em Filosofia (1957) e em Teologia (1965) – como leigo católico, nunca seguiu carreira religiosa, embora tenha se dedicado e ainda se dedique à história da igreja. De família consideravelmente humilde, teve parte de sua formação financiada por instituições religiosas. Doutorou-se em Filosofia (1959) e em História (1967), mas ao longo do período de estudos, na Europa, suspendeu temporariamente suas atividades acadêmicas para viver como peregrino, semita. Trabalhou como pescador e como carpinteiro em regiões que foram palco das narrativas do Novo Testamento. Teve contato com outras culturas do Oriente Médio, o que certamente marcou sua produção intelectual: passou a perceber que aquilo que normalmente é chamado por *história das ideias*, é, na verdade, apenas a *história das ideias hegemônicas ocidentais*. Percebeu que existiam outras possibilidades de conhecimento e de interpretação da realidade, as quais passou a explorar em sua carreira. Embora o autor sempre tenha claramente separado sua obra *filosófica* e sua obra no campo da *história da igreja*, é impossível negar que ambas são motivadas por seus valores religiosos, cristãos.

O início de sua carreira como professor de Filosofia, ensinando Ética na Universidade Nacional de Cuyo, Argentina, foi marcado por uma forte influência do alemão Martin Heidegger, indubitavelmente um dos mais relevantes filósofos do século XX². De Heidegger, dentre outras coisas, Dussel apropriou-se da concepção de ser humano, de sujeito, como ser sempre *inacabado*, em constante e interminável processo de construção de si. De fato, tratava-se de uma forma de compreensão do ser humano que era bastante condizente com a ampla diversidade cultural com a qual Dussel se deparara em suas

peregrinações pelo Oriente. As formas tão distintas de valores sociais, de normas políticas e de modos de ser (*ethos*) não permitiam compreender o ser humano tão somente como um *animal racional*. A perspectiva heideggeriana permitia compreender que cada sujeito forma-se a si mesmo em um processo de diálogo com o mundo: passando pelas experiências de sua vida, interpretando-as e sentindo-as da forma particular como as vivencia, o sujeito constrói, ao mesmo tempo, o mundo e a si mesmo. Assim, compreende-se que não há um modelo ou um ideal de ser humano, mas, em lugar disso, existem pessoas, cada uma das quais com sua trajetória, sua forma de compreender a realidade e de compreender-se como ser-no-mundo. Experiências diferentes geram manifestações ético-culturais diferentes, permitindo assim assimilar as disparidades entre culturas ocidentais e orientais, bem como as multiplicidades de culturas inerentes a cada grande sistema.

Tomar o ser humano como um ser-no-mundo é entendê-lo como um ser que só existe da maneira que existe porque se relaciona de sua própria forma, peculiar, com o mundo em que vive. E é por meio de seus sentidos que percebe o mundo e que com ele interage. Há, assim, um limite imposto à construção que o sujeito pode fazer de si mesmo: o limite dos seus sentidos. Trata-se de um sujeito aberto a possibilidades, dado que pode *trans-formar-se* de múltiplas maneiras, uma vez que lhe é facultado relacionar-se com aspectos diferentes das realidades culturais existentes no mundo; mas trata-se, ao mesmo tempo, de um sujeito *isolado*, ensimesmado, porque ele só pode ter acesso a essa realidade a partir de sua própria percepção, da forma como ele, o próprio sujeito, a percebe. O limite de sua potencialidade subjetiva é o limite de sua capacidade de percepção da realidade, problema que se agrava quando Heidegger considera a divisão entre *ser* (dimensão mais profunda, propriamente ontológica) e *ente* (aspectos aparentes do ser):

Todo ente é no ser. Dito mais precisamente: o ser é o ente. Nessa locução o 'é' traz uma carga transitiva e designa algo assim como 'recolhe'. O ser recolhe o ente pelo fato de que é o ente [...]

Todo ente é no ser.

Ouvir tal coisa soa de modo trivial em nosso ouvido, quando não de modo ofensivo.

Pois pelo fato de o ente ter seu lugar no ser, ninguém precisa preocupar-se. Todo mundo sabe: ente é aquilo que é. Qual outra solução para o ente a não ser esta: ser? (Heidegger, 1979, p. 17-8)

Posta a questão nestes termos, o pensamento heideggeriano levará a concluir que: (a) o único *ser* a que tenho acesso sou eu mesmo; de todos os demais seres, sejam eles objetos ou pessoas, eu só consigo acessar aquilo que é aparente e perceptível, ou seja, o *ente*; (b) há sempre uma prioridade do ser sobre o ente, pois o ser (eu) é quem dá significado para os entes (coisas ou pessoas) a quem acessar. Atribuir valor ou significado a um objeto não depende do objeto, mas do sujeito que lhe valora ou significa. Da mesma forma, atribuir um determinado significado ao que outra pessoa (um ente, para

mim) expressa não depende da intenção daquela pessoa, uma vez que é inacessível; depende unicamente, portanto, da forma como eu (ser) compreendo e significo o que ela disse ou fez³.

Embora sob perspectiva teórica, o pensamento heideggeriano se apresentasse como profundamente instigante a Dussel, o filósofo latino-americano foi, aos poucos, sendo confrontado por seus interlocutores acadêmicos e religiosos. O modelo de isolamento do ser a que Heidegger conduzia parecia um fundamento teórico inadequado para o momento histórico em que viviam, de *união* de diversos setores da sociedade contra os governos autoritários, ditatoriais, que se espalhavam pela América Latina. Havia, assim, uma espécie de contradição entre o fundamento teórico eleito por Dussel para seus estudos e sua militância acadêmica e política, preocupada com a construção de uma ética que não fosse opressora das vítimas dos sistemas políticos.

Foi a descoberta da obra de Emmanuel Lévinas que impulsionou, sob perspectiva teórica, a superação procedida por Dussel em relação aos limites impostos pelo modelo heideggeriano de compreensão do ser humano. Ele relata com precisão este momento em sua autobiografia:

quando, em um grupo de filósofos descobrimos a obra de Emmanuel Lévinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'Extériorité*. Minha ética ontológica se transformou em *Para uma ética da libertação latino-americana*; a mudança se situa exatamente entre o capítulo 2 e o 3. Nos dois primeiros capítulos vinha expondo uma ética ontológica (inspirada em Heidegger, Aristóteles, etc.), a 'via curta' de Ricoeur. O capítulo 3 se intitula: 'A exterioridade metafísica do Outro' (Dussel, 1998, p. 20).

A obra de Lévinas, *Totalidade e infinito*, foi uma importante chave que permitiu ao filósofo latino-americano conjugar dois elementos que se tornariam fundamentais a sua própria filosofia e à pedagógica da libertação, a saber: (1) manter a singularidade na compreensão do ser humano como ser-no-mundo, compreendendo-o como constantemente em formação, a exemplo de Heidegger; mas (2) incorporar em sua compreensão a noção lévinasiana de *alteridade*, isto é, assumir que o sujeito como ser-no-mundo estará sempre limitado aos pobres horizontes de sua própria percepção do mundo, restando-lhe como alternativa manter-se constantemente em vigília acerca da compreensão dos outros (outras pessoas) como realmente Outros, e não como simples outros-significados-pela-minha-interpretação. Reconhecer o outro como Outro, e não como mero *ente* do meu *ser*, é o caminho apontado por Lévinas para a superação dos limites do *ser*. Uma vez que o outro tem uma percepção de mundo que é distinta da minha, apenas ouvindo a sua palavra, valorizando-a justamente naquilo que é destoante da minha própria forma de compreender as coisas, apenas assim se poderá ultrapassar os limites estreitos de minha própria percepção. Eis o sentido principal do pensamento lévinasiano assumido por Dussel: ao se manter confortável nos limites de seu

próprio ser, o sujeito viverá em um regime totalitário, limitado por sua própria *totalidade*; ao colocar-se com mais humildade na relação com o outro, permitindo-se ouvi-lo naquilo que ele tem a dizer, buscando entender a palavra do outro, o sujeito abre-se para o *infinito*, pois estará diante de tantas interpretações da realidade quantas forem as pessoas com quem se dispuser a dialogar efetivamente. Não se trata, aqui, de estabelecer um diálogo do ser consigo mesmo, um monólogo em que o interlocutor ocupa apenas o papel secundário. Trata-se, isso sim, de reconhecer e valorizar aquilo que o outro diz⁴, e que muitas vezes é incômodo, ofensivo, justamente porque é diferente daquilo que o próprio sujeito diria.

Esse será o conceito chave do pensamento dusseliano na construção de sua pedagógica da libertação: a alteridade.

A analética como método

A partir da ruptura ocasionada pelas teorias de Lévinas, Dussel passa a dedicar-se à construção de uma filosofia própria, condizente com a realidade sócio-histórica latino-americana. Trata-se da *filosofia da libertação*, que tem nos mais renomados autores europeus - Descartes, Kant, Hegel e Heidegger, bem como seus críticos, dentre os quais Feuerbach, Marx, Kierkegaard, Lévinas, sua pré-história. De fato, não poderiam eles constituir a própria base da filosofia da libertação, uma vez que são expoentes de uma tradição filosófica que gerou, dentre outros frutos, a ontologia solipsista heideggeriana. Não podem, portanto, ser base de um pensamento que se pretenda da libertação latino-americana. No caso dos primeiros, por serem eles os criadores e formadores deste pensamento ontológico excludente; no caso dos seus críticos, por não serem tão radicalmente críticos a ponto de romperem com a ontologia. Mesmo Lévinas, crítico heideggeriano, é ainda europeu e não tendo vivenciado o tipo de exploração e violência presente na América Latina, não poderia ser integralmente tomado como base para uma filosofia não-europeia. É o próprio Dussel quem escreve:

Eles são a pré-história da filosofia latino-americana e o antecedente imediato de nosso pensar latino-americano. Não podíamos contar nem com o pensar europeu preponderante (de Kant, Hegel ou Heidegger), porque nos incluem como "objeto" ou "coisa" em seu mundo; não podíamos partir daqueles que os imitaram na América Latina, porque é filosofia inautêntica. Tampouco podíamos partir dos imitadores latino-americanos dos críticos de Hegel, porque igualmente eram inautênticos. Os únicos críticos reais do pensar dominador europeu foram os autênticos críticos europeus acima nomeados, ou os movimentos históricos de libertação na América Latina, África ou Ásia. (Dussel, 1974, p. 190)

Se os grandes autores da tradição filosófica representam a pré-história da filosofia da libertação, sua história propriamente dita se inicia com o

reconhecimento do papel fundamental que a alteridade, o outro entendido como Outro, deve ocupar em uma produção intelectual como a pretendida, de caráter libertador. Trata-se de assumir como princípio fundamental o *direito de ser* dos *outros*. Busca-se, assim, eliminar a totalidade do ser, fechado em seus limites ontológicos, em rumo às infinitas e distintas perspectivas de compreensão da (e ação na) realidade.

Tomando o texto em que Dussel propõe o *Método para uma filosofia da libertação*, chegamos à *analética*, ao *momento analético* no irrompimento da totalidade como marco metodológico principal deste modelo filosófico. Não é por acaso que fundamento metodológico proposto como possibilitador da superação da totalidade ontológica é expresso por um termo – analética – novo, não tradicional. Trata-se de uma concepção própria do nosso autor, de modo que fomos buscar em sua obra a definição do conceito:

A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dia-lética; tinha, porém, razão Feuerbach ao dizer que “a verdadeira dialética” (há, pois, uma *falsa*) parte do diálogo do outro e não do “pensador solitário consigo mesmo”. A verdadeira dia-lética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento *ana-dia-lético*); enquanto a falsa, a dominante e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: *dia-lético*. (Dussel, 1974, p. 196-7)

Defendendo que os limites da falsa dialética são os limites da totalidade ontológica, Dussel vem propor que pela superação de tal dialética, por meio da analética, também se pode superar a totalidade do ser rumo ao outro sujeito. Sinteticamente, o caminho pelo qual a analética pode superar a falsa dialética e abrir espaço para a exterioridade da totalidade, isto é, para a alteridade, é o que segue:

Segundo o filósofo, o movimento ontológico dialético tem seu primeiro momento no caminho que leva da cotidianidade ôntica para o fundamento, ou seja, parte-se das experiências cotidianas, da realidade que vivenciamos para se construir uma regra geral, abstrata; o segundo momento é a demonstração da relação fundante do ontológico sobre o ôntico (Dussel, 1974, p. 197-8), isto é, a explicação dos fatos cotidianos em função daquela regra geral e abstrata construída. Em linguagem comum, costuma-se apresentar este processo como aquele em que o conhecimento vai dos fatos em particular para a regra geral e, depois, do geral para os particulares. Tal é o processo dialético *falso*, a ser criticado pelo nosso autor.

Há, porém, na verdadeira dialética, um terceiro momento que é a percepção de um ente “que é irreduzível a uma de-dução ou de-monstração a partir do fundamento [ontológico]: o ‘rosto’ ôntico do outro que, em sua visibilidade, permanece presente como trans-ontológico.” (Dussel, 1974, p. 198). O rosto do outro, para Dussel, é algo que não podemos simplesmente objetivar, transformar em mero *ente* de um *ser*. Percebe-se aí um componente

que compromete o modelo heideggeriano tal como tomado por Dussel no início de seus estudos.

A impossibilidade de redução do rosto ôntico ao ser ontológico, isto é, a revelação de um ente (outro) que não pode ser reduzido ao ser (mesmo) de uma totalidade leva ao tipo de questionamento que a ontologia, em seus limites, não é capaz de responder. Põe-se assim em crise todo o modelo ontológico por conta de sua negatividade quanto a presença de *mais que um* ser dentro de sua totalidade: tudo deveria reduzir-se a entes significados por um ser, cuja dedução é possível a partir do ser, mas o rosto ôntico do outro não é passível de dedução. Esta impossibilidade, segundo Dussel, constitui um quarto momento do movimento que agora é ana-dia-lético, pois exige a substituição da ontologia ante sua insuficiência em atender a continuidade natural deste movimento.

Uma vez que não se mantém mais a categoria ontológica, o nível ôntico também não mais se justifica. Será, pois, redimensionado de acordo com o elemento que substituirá a ontologia no fundamento do movimento – a ética – constituindo-se assim o quinto e último movimento do processo analético.

Sobre a importância constituída por estes dois últimos passos no complexo do movimento, afirma Dussel (1974, p. 164-5):

O momento analético é por isso crítico e superação do método dialético negativo, não o nega, como a dialética não nega a ciência, simplesmente o assume, o completa, lhe dá seu justo e real valor [...]. É a afirmação da exterioridade: não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É a superação da totalidade desde a transcendentalidade interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar o novo, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora.

Ao procurar garantir o direito à existência de *mais que um* sujeito, incluso o respeito a sua alteridade, a analética como método da filosofia apontará para uma dimensão relacional deste modelo de pensamento. Se a filosofia fundada na ontologia tem no ser o seu elemento basilar, a filosofia da libertação partirá, sempre, da relação intersubjetiva, e não de um ou outro sujeito isoladamente. É uma filosofia das relações. Portanto, terá na ética (e não na ontologia) seu fundamento primeiro. Por consequência, a pedagógica torna-se imprescindível como instrumento relacional.

Rosto e alteridade

A partir de Lévinas, Dussel concebeu teoricamente uma proposta filosófica que incorporou a possibilidade de os seres rumarem para além da

totalidade ontológica em que estavam confinados. O princípio do irrompimento do ser em direção à alteridade se dá justamente pela presença daquele elemento (que então era) ôntico e que explicitou a impotência da ontologia: trata-se do *outro*, de quem se viu o *rosto* que não pode ser reduzido a um ser ontológico, mas de quem, antes, se ouviu um grito, uma palavra, que tampouco pode reduzir-se ao ser. Ainda caminhando pelos princípios da filosofia da libertação, leiamos Dussel a afirmar que

empunhando (e superando) as críticas européias a Hegel e Heidegger e, escutando a palavra pro-vocante do outro, que é o latino-americano oprimido na totalidade norte-atlântica como futuro, pode nascer a filosofia latino-americana que será, analogicamente, africana e asiática. (Dussel, 1974, p. 190)

Observe-se que para transcender a totalidade ontológica, é necessário conhecer, ou melhor, empunhar, a teoria europeia preponderante, simbolizada por Hegel e Heidegger, bem como a de seus críticos. No ato de transcendência desta totalidade ontológica, superam-se tais teorias. Mas não está em tais teorias o princípio da filosofia da libertação; é apenas sua pré-história. O ponto inicial da filosofia dusseliana, a partir do qual todo o resto se desdobrará como pensamento de libertação, é o ato de *escutar a voz do outro*, de ouvir sua palavra. Escreve o próprio Dussel (1993, p. 141-2):

O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída sua carne sofredora, todos eles simplesmente gritam, clamando por justiça:

– Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes.

[...] Estamos na presença do escravo que nasceu escravo e que nem sabe que é uma pessoa. Ele simplesmente grita. O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com o seu sentido apenas por quem ‘tem ouvidos para ouvir’ – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que do íntimo de sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica. É a ‘interpelação primitiva’.

A revelação do outro por meio do seu grito desesperado em busca de justiça, seguido de sua palavra, melhor elaborada, é o momento em se é despertado para a existência do outro, que é outro e não o mesmo ser. É o momento em que se faz presente a alteridade. E é justamente por ser uma palavra por intermédio da qual o outro diz-se, partindo de si-mesmo, que ela é uma pro-vocação ao ouvinte, o qual, impossibilitado de justificar tal palavra de outrem no interior de sua própria totalidade busca superar seus limites ontológicos em rumo ao emissor da palavra. Nessa sua busca, que é uma resposta à pro-vocação sofrida, o ser é obrigado a transcender sua totalidade a fim de encontrar o *que* é isso que está a gritar de mais-além. E encontra, ao transcender, não o *que*, mas *quem*. Encontra uma pessoa, um “outro como sujeito autônomo, livre e distinto (não só igual ou diferente)” (Dussel, 2002, p. 374).

Este outro grita por estar vitimado na e pela sociedade em que vive, por ser agredido invariavelmente ao ser objetivado, entificado arbitrariamente por um ser qualquer. Quando, todavia, esse ‘ser qualquer’, provocado pelo grito do outro, rompe a sua totalidade, ele passa a estar apto a não mais objetivar. Agora, e só agora, ele pode relacionar-se com outro como Outro, de tal forma que para ele também o irrompimento da totalidade é a possibilidade de libertação. Trata-se, aqui, de algo bastante similar ao que defendeu Paulo Freire, ao escrever que “os oprimidos como objetos, como ‘quase coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (Freire, 1987, p. 47); mas que, coisificados, os oprimidos gritam por seu lugar no mundo, por sua condição de dignidade humana, gritam. E quando afirma que “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para liberar a ambos [opressores e oprimidos]” (p. 31), Freire aponta o processo de libertação similar àquele que Dussel veio a desenvolver anos depois. “É um dizer-se” (Dussel, 1974, p. 196), provocar o ser, de modo a fazer com que ele irrompa de sua totalidade possibilitando a relação entre outros e em superação à entificação dos tais outros.

Contribuições possíveis à educação: um exercício

Ao tomar a alteridade como ponto de partida e adotar a analética como método filosófico, Dussel propõe uma chave interpretativa que pode ser utilizada na busca por compreensões alternativas de quaisquer aspectos da realidade. Pode-se pensar, por exemplo, a educação como um fenômeno a ser tomado desde sua alteridade. Ou, ainda, refletir desde tal perspectiva acerca de um ou outro conteúdo curricular em particular. O próprio autor realiza um exercício que poderia ser assim compreendido, como uma práxis pedagógica: repensar um tópico curricular da área de História, o fenômeno da Modernidade, sob perspectiva da alteridade que marca a filosofia da libertação. Tenha-se claro que não é este o objetivo de Dussel ao tratar da questão da Modernidade em sua obra *1492 – O encobrimento do outro* e nas posteriores. Trata-se, antes, de um esforço nosso, de identificar o caráter de práxis pedagógica da libertação, subjacente à filosofia da história desenvolvida pelo autor. A seguir, serão apresentados alguns passos de sua análise sobre o tema.

Ao iniciar sua exposição sobre a questão, Dussel (2002, p. 50) afirma que “com efeito, há dois paradigmas da Modernidade”, apontando assim que introduzirá, ao lado do paradigma tradicional, uma outra hipótese de compreensão deste fenômeno. Adverte que sua empreitada

exigirá uma nova interpretação de todo o fenômeno da Modernidade, para poder contar com momentos que *nunca estiveram incorporados à Modernidade europeia*, e que subsumindo o melhor da Modernidade europeia e norte-americana, afirmará

'desde fora' dela mesma componentes essenciais das próprias culturas excluídas, para desenvolver uma nova política futura, a do século XXI (Dussel, 2007, p. 145).

O primeiro paradigma interpretativo da Modernidade é aquele que o autor chama de europeu, ou que se desenvolve a partir de um horizonte eurocêntrico. Esta forma de compreensão afirma que “o fenômeno da Modernidade é *exclusivamente* europeu; que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde, posteriormente, em todo o mundo” (Dussel, 2002, p. 50). Este paradigma interpretativo, hegemônico – único comumente difundido, portanto, com ar de verdade incontestável – contém em si o que o autor chama de “falácia desenvolvimentista” (Dussel, 1994, p. 13), na medida em que sugere que a cultura europeia superou as demais por meio de um desenvolvimento próprio, interno, intrínseco a si mesma. Segundo esta interpretação, teriam se registrado na Europa “características excepcionais *internas*, que lhe permitiram superar essencialmente por sua racionalidade a todas as outras culturas” (Dussel, 2002, p. 50).

Em sua obra *Ética da libertação*, assim sintetiza tal paradigma:

O ‘paradigma *eurocêntrico* da Modernidade’ (universalmente aceito, que tem em Weber um autorizado expoente), cuja opinião é que a Europa, a partir de uma superioridade intrínseca, se expande na Idade Moderna, sobre todas as outras culturas, devido a algum tipo de superioridade (tecnológica, militar, política, econômica, religiosa etc.) acumulada na Idade Média (Dussel, 2002, p. 621).

Esta forma de compreensão da história gerará a divisão didática dos períodos comumente encontrada nas historiografias, em Idades Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (Dussel, 2002, p. 50-51). Sobre esta compreensão, observe-se que a ausência da centralidade europeia no largo intervalo de tempo compreendido entre Antiguidade e Modernidade, ou seja, durante a Idade Média (*the dark ages*), apresenta-se apenas como um período intermediário, algo como um *intervalo* na ordem natural do mundo.

Por seu turno, o outro paradigma interpretativo, que será defendido por Dussel, é apresentado pelo autor como representativo de um “horizonte mundial” (Dussel, 2002, p. 51). Esclarece o filósofo que

o ‘paradigma *mundial* da Modernidade’, que propõe que a Europa, sem ter uma superioridade própria (e se a teve em algum aspecto particular não foi por causa da Modernidade), *pelo descobrimento da América em 1492* teve um horizonte geopolítico, econômico, político e cultural que lhe deu *uma vantagem comparativa* (especificamente sobre o mundo otomano-muçulmano e chinês), a partir do qual acumulou durante os séculos XVI e XVII suficiente potencial para superar, a partir do século XVIII, agora sim, as altas culturas asiáticas. É uma *miragem eurocêntrica* ‘antecipar’ a evidente superioridade (especialmente tecnológica) europeia sobre as outras culturas periféricas, lograda no século XVIII, à Idade Média europeia. Superioridade teve a Europa, certamente, sobre a América, ainda no século XV (mas não sobre o mundo otomano-muçulmano, a Índia e, sobretudo, a China) (Dussel, 2002, p. 621).

Segundo este paradigma, a centralidade da Europa não se dá *desde sempre*, mas começa a gestar-se apenas a partir do “descobrimento” da América – note-se que o próprio termo “descobrimento” só faz sentido se tomado desde um horizonte europeu, afinal havia no continente Ameríndio um grande número de nações indígenas que já conheciam o território; também para os chineses o continente era conhecido, se consideradas as bem sucedidas expedições do país oriental à costa oeste estadunidense (Dussel, 2002, p. 53). Durante toda a Idade Média e mesmo no início da Modernidade, “a China se havia adiantado em séculos em relação à Europa, sob um ponto de vista político, comercial, tecnológico e até científico” (Dussel, 2007, p. 146). Por seu turno,

a cultura europeia, menos desenvolvida (em comparação à islâmica, indostânica e especialmente à chinesa), separada pelo ‘muro’ otomano-islâmico das regiões centrais do continente asiático-afro-mediterrâneo, periférica, portanto, empreenderá um lento desenvolvimento posterior (Dussel, 2007, p. 146).

Em oposição à ideia da centralidade natural, segundo este paradigma interpretativo da Modernidade o velho continente começa a deixar sua condição de periferia apenas com a colonização das terras por ele recém descobertas. Somente começa, nesta ocasião, a sua escalada rumo ao centro, e o começa unicamente por “ter encontrado uma *periferia mais periférica* que a si mesmo. Por meio da expropriação das riquezas encontradas, vai ampliando lentamente seu poder” (Pansarelli, 2015, pp. 69-70), ao ponto de séculos mais tarde iniciar a transformação dos seus próprios valores, particulares, em valores hegemônicos e globais. A conquista desta hegemonia vem, por sua vez, representar a subsunção de toda a alteridade anteriormente vigente, por um sistema único, pela primeira vez experimentado na história da humanidade. É o que Dussel vem chamar de *sistema-mundo*, caracterizado pela expressão de sua *totalidade* (dimensão totalitária), em prejuízo das alteridades.

Dois elementos devem ser observados quanto ao entendimento dusseliano acerca deste paradigma de interpretação da história. Primeiro, que “a Modernidade europeia não é um sistema *independente* autopoietico, autorreferente, mas apenas uma ‘parte’ do ‘sistema-mundo’: seu *centro*” (Dussel, 2002, p. 51), ou seja, a Europa não constituiu a si mesma como centro, nem tampouco se apresenta de maneira qualitativamente superior aos demais povos, mas tão somente ocupa um posto – central – *na mesma escala tópica* em que se encontra sua periferia. Ligado a isto, está a compreensão que “a Modernidade, então, é um fenômeno que vai se mundializando” (Dussel, 2002, p. 51). Vai, aos poucos, se expandindo, por meio da dominação econômica que, por sua vez, se expressa em poderio bélico e, por fim, em imposição cultural. Não há uma condição ontológica ou epistemológica de superioridade europeia, mas apenas uma condição política. Esta centralidade,

portanto, “Contém uma ‘falácia reducionista’” (Dussel, 2002, p. 76, nota 3) de interpretação da realidade.

Como se pode observar, cada um dos paradigmas apontados coloca o continente americano, a América Latina em particular, em um determinado status histórico. Enquanto o paradigma eurocêntrico vai entender que a ‘descoberta’ da América é *resultado* do desenvolvimento autopoiético europeu, o paradigma mundial apresenta a América como *condição* para este desenvolvimento. Este segundo paradigma faz entender que “a Modernidade é fruto deste acontecimento, não sua causa” (Dussel, 2002, p. 51). Em ambos os casos, a “Améríndia faz parte da ‘Modernidade’ desde o momento da conquista e colonização” (Dussel, 2002, p. 63) vista a identificação assumida entre europeidade e Modernidade, o que se faz valer em ambos os paradigmas: seja porque a Modernidade é o ponto de chegada do desenvolvimento europeu (paradigma eurocêntrico), seja porque é o período em que pela primeira vez a Europa se faz centro (paradigma mundial), invariavelmente Modernidade será entendida como sinônimo de europeidade, ou, melhor, de eurocentralidade.

A considerar o paradigma mundial, defendido por Dussel como possibilidade interpretativa desde uma alteridade (América Latina) em relação ao ser sempre central das elaborações da história (Europa), a Modernidade deveria ser dividida, para seu melhor estudo e compreensão, em duas etapas. Uma “primeira modernidade, hispânica, renascentista e humanista”, situada historicamente no século XVI; e outra, “a partir do século XVII, a ‘segunda Modernidade’ [...] desde Amsterdã, Londres ou Paris” (Dussel, 2002, p. 59), que estaria vigente até hoje, tendo encontrado os “Estados Unidos como sua prolongação quantitativa” (Dussel, 1996, p. 20).

A primeira Modernidade é compreendida como um período caracterizado por grande contradição política:

Embora as nações europeias fossem dominadoras das maiores porções de terras já subjugadas por um pequeno grupo países e, portanto, possuidoras das maiores riquezas já encontradas de uma só vez, a Europa ainda se encontrava na condição de periferia em relação às Índias, apenas começava a se consolidar frente ao mundo muçulmano e não tinha, à época, estrutura bélica ou política para fazer frente à China (Pansarelli, 2015, p. 71)

Trata-se do período que foi necessário para que os europeus pudessem efetivamente se apropriar daquilo que tinham declarado ser sua posse – o continente ameríndio. É apenas o início do processo de dominação europeia, que cerca de um século depois viria a suplantar as diversas alteridades existentes, impondo globalmente seu modelo cultural como modelo único. Está emergindo naquela ocasião um novo momento histórico, em relação aos anteriores, pela grandeza do desequilíbrio econômico e, conseqüentemente, político e bélico, registrados. Ainda que não houvesse como imediato reflexo a

expressão de um domínio ideológico, o qual viria a se configurar posteriormente como marca da segunda Modernidade.

Caracterizando a primeira Modernidade, Dussel dirá que “o ‘eu conquistado’ ao índio americano será o antecedente *prático-político*, um século antes, do ‘eu penso’ *teórico-ontológico* cartesiano” (Dussel, 2007, p. 193-194).

Por seu turno, o período que envolve a segunda Modernidade continua sendo marcado pela exploração econômica da Europa sobre a América, mas recebe como características outros dois relevantes elementos do processo de dominação: a expansão da dominação europeia para além da América – a Europa começa, finalmente, a ser um centro em franca expansão, chegando em breve a gerir um sistema-mundo, globalizado –; e a tomada de consciência seguida do início da teorização sobre tal condição de dominação imposta pela Europa aos outros continentes e suas nações. A conjugação destes dois elementos permitirá a mundialização ou globalização eurocentrada, por meio da imposição dos valores culturais europeus, desrespeitosamente às alteridades.

Finalmente em condições materiais, objetivas, de *acender ao centro do mundo*, a Europa passa a apropriar-se teórica e conceitualmente de seu novo potencial. Uma coisa foi ter enriquecido, ter conquistado tais condições materiais; outra, foi ter consciência das possibilidades que estavam postas a partir desta conquista. A esse período, marcado pela tomada de consciência que conduzirá ao início de uma arquitetônica da dominação mundial, Dussel definirá como sendo a época da “‘gestão’ da ‘centralidade’ do primeiro ‘sistema-mundo’” (Dussel, 2002, p. 58). Ainda segundo o autor, a Modernidade propriamente dita, aquela que ficará marcada na história e será compreendida como tal até nos dias atuais, será resultado, fruto, desta *gestão*.

O movimento da segunda Modernidade será, portanto, o de planejar estrategicamente o processo de sua ascensão à centralidade. Para realizar com eficácia a gestão de um empreendimento tão complexo – o próprio *sistema-mundo* global – o princípio gestor foi o da simplificação, a interpretação simplificada, ainda que falaciosa, da realidade. Nas palavras de Dussel (2002, p. 59),

este segundo momento da Modernidade, para poder ‘gerenciar’ o enorme ‘sistema-mundo’ que de repente se abre à pequena Holanda, que de província da coroa espanhola se situa agora no ‘centro’ do sistema-mundo, deve efetuar ou aumentar sua eficácia por *simplificação*. É necessário realizar uma abstração (favorecendo o *quantum* em prejuízo da *qualitas*), que deixa *de fora* muitas variáveis válidas (variáveis culturais, antropológicas, éticas, políticas, religiosas; aspectos que ainda são valiosos para o europeu do século XVI), que não permitiriam uma adequada, ‘factível’ ou tecnicamente possível ‘gestão’ do sistema-mundo.

A *simplificação do mundo* pode assumir duas formas: a simplificação do paradigma interpretativo do mundo, que passa a ser compreendido, sempre, tendo a Europa como ponto de referência. Não fosse isso, jamais falaríamos,

estando no Brasil, de “descobrimento” do nosso país; mas dado o poderio econômico que a Europa já vinha acumulando, e a configuração de uma crescente situação de dependência dos demais povos em relação aos europeus, tal simplificação pode aparecer, em determinados momentos históricos, como simplificação propriamente dita, como eliminação do diverso: assassinatos em massa, de ameríndios, de africanos. Como expressão desta simplificação, o autor anota

a ‘racionalização’ da vida política (burocratização), da empresa capitalista (administração), da vida cotidiana (ascetismo calvinista ou puritano), a descorporalização da subjetividade (com seus efeitos alienantes, tanto do trabalho vivo – criticado por Marx – como em suas pulsões – analisadas por Freud –), a não-eticidade de toda gestão econômica ou política (entendida apenas como engenharia técnica), a supressão da razão prático-comunicativa, substituída pela razão instrumental, a individualidade solipsista que nega a comunidade etc. (Dussel, 2002, p. 61).

Sob perspectiva ética, observa que “a mais importante destas reduções, junto à da subjetividade solipsista sem comunidade, é a negação da corporalidade desta subjetividade, da vida humana mesma como última instância” (Dussel, 2002, p. 62).

Como parte da *gestão da centralidade*, a dominação ideológica e cultural se soma, portanto, à dominação econômica e política, expandindo-se da Europa para todo o sistema-mundo. Gestão que se faz, inclusive, pela criação de um ideário segundo o qual a superioridade europeia teria se dado desde sempre. Por isso, a segunda Modernidade, tempo da dominação europeia propriamente dita, “passa frequentemente como a única Modernidade” (Dussel, 2002, p. 59). A versão da história condizente com o paradigma eurocêntrico ganha tons de verdade absoluta, eliminando alteridades interpretativas tais como a esboçada por Dussel e aqui apresentada a título de um exercício exemplificador do desdobramento de sua filosofia.

O outro da educação

O exercício procedido por Dussel, de interpretação da história a partir de um paradigma diferente daquele hegemônico, ou seja, a partir de um *outro* paradigma, parece elucidar as potencialidades existentes em se tomar a alteridade como método para a construção do conhecimento. Ainda que não se trate de defender o maior grau de veracidade de uma hipótese interpretativa sobre a outra, a simples existência de uma diversidade de perspectivas a considerar parece suficiente para justificar a analética como método, o outro como ponto de partida das reflexões e a pluralidade de hipóteses como benefício conquistado.

Uma pergunta orientadora para a construção do conhecimento desde a perspectiva das alteridades poderia se expressar da seguinte maneira: *quem é o outro da minha relação?* Ou, de forma mais diretiva, num universo da pedagógica como práxis educacional: *quem é o outro da educação?*

Este outro a quem se busca é o vitimado pelo processo – no caso, processo educativo – em curso. Seja por padecer de condições materiais ou subjetivas adequadas para acompanhar o processo educativo, seja por estar dele privado. Pode-se pensar desde a perspectiva do estudante como *outro do professor*, ou desde a busca por um *outro a quem o presente modelo de escola não atende*. Pode-se refletir sobre o *outro, excluído, dos currículos oficiais e sobre as outras, renegadas, metodologias possíveis para se aprender e se ensinar*. Em todos os casos, o método proposto permanece: pensar o fenômeno em questão desde a perspectiva da alteridade.

O exercício de se pensar a história desde uma perspectiva outra, latino-americana, exemplificou a riqueza interpretativa revelada pela analética. Se é válida a busca pelo direito de interpretar a realidade de modos mais condizentes com nosso contexto, latino-americano em geral e brasileiro em particular, considerar a alteridade nos processos de construção do conhecimento como um todo e nos processos educativos em especial parece ser uma ferramenta a constar dos projetos e planejamentos da educação.

Bibliografia

DUSSEL, Enrique. *1492: El encobrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. La Paz: Plural Editores, 1994.

_____. *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993.

_____. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. *Revista Anthropos*, n. 180. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1998.

_____. *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*. 4.ed. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

_____. *Filosofía de la liberación*. 4. ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.

_____. *Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.

_____. *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEIDEGGER, M. Que é isto – a filosofia? In: *Conferência e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PANSARELLI, D. *Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel*. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2015.

¹ A brevíssima contextualização histórico-política e a igualmente breve menção à biografia do autor pretendem apenas localizar o tema da pedagógica em seu tempo histórico e no conjunto do pensamento dusseliano, respectivamente.

² Os elementos da biografia acadêmica de Dussel são livremente extraídos de sua obra *Autopercepção intelectual de um processo histórico* (1998).

³ Trabalhei mais cuidadosamente essa temática no livro *Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel* (PANSARELLI, 2015, pp. 65-97).

⁴ Em termos freireanos: ouvir o outro, que diz sua própria palavra.